

Построение модели идеальной языковой личности как основание языковой методики

Васильева О.Ф.

Любая методика обучения языку безотносительно к собственно предмету обучения (родной или иностранный язык) базируется на субституентах, определяющих методику и протраивающих её. Иными словами: прежде чем говорить о самой методике, необходимо определить тот минимальный понятийный набор, в рамках которого будет решаться поставленная задача. Представляется, что выделение набора совершенно необходимо для более точного определения границ применения продукта исследования и для структурирования самого исследования. На наш взгляд, решение подобных задач требует не столько лингвистических, сколько методологических знаний и представлений, поскольку требует от исследователя не содержательного описания (языка), а проектирования этого содержания. В нашей ситуации (ситуации обучения иностранному языку) совершенно закономерным будет выделение того минимального набора вопросов, который предстоит решать лингвисту — методологу: кого учим, чему учим и как учим. Разумеется, никакой новации подобное предложение не содержит, существенное расхождение заключено в самом содержании конструктов.

В российской лингводидактике в педагогический обиход введено понятие «языковая личность» (В.Виноградов, L.Weisgerber). Оставляя в стороне споры о генезисе понятия (Ю.Караулов, В.Белянин, В.Воробьёв, Т.Кочеткова, И.Халеева и др.), отметим лишь, что нам ближе всего оказался феноменологический подход к определению языковой личности, представленный Г.И. Богиным в серии работ.

Достоинством такого подхода следует признать то обстоятельство, что появляется возможность структурирования языковой личности. Субстратом выступает язык, позволяющий усмотреть единство всех языковых личностей при описании готовности владения языком. Языковая личность, представленная в виде объёмной структуры, даёт возможность исследователю (и методисту) сконструировать и содержательно описать компоненты, необходимые для успешного освоения языка, а кроме того, представить последовательность предъявления языкового материала и описать методику, приводящую к решению частнометодических задач. Традиционный путь составления программ — определить набор языковых задач (какое явление языка должно перейти в материал обучения). Однако сам вербальный язык является лишь субстратом для моделей языковой личности, он не может быть перевыражен непосредственно в содержании самой модели, поскольку параметрами модели выступают готовности, имеющие отношение к языку, но не могущие быть к нему приравнены (например, готовность к переживанию «язык во мне» («моё проживание языка»)). Разумеется, определённая часть субстанциальных характеристик языка найдёт своё перевыражение в структуре языковой личности. Однако, на наш взгляд, следует иметь в виду, что элементы характеристик, относимых как к субстрату (языку), так и к структуре, находятся в разных взаимоотношениях. Например, с точки зрения языка, подсистемы художественной речи и разговорной речи противопоставлены, в то время как, с точки зрения структуры языковой личности, эти подсистемы равноудалены от условно-конструированной речи, использующей только средства прямой номинации. В структуре языковой личности художественная и разговорная речь принадлежат к одному и тому же уровню структур, поскольку выполняют функцию пробуждения рефлексии над опытом слушания и произнесения «сильного» слова.

Собственное освоение языка — это формирование переживания «язык во мне» (что, собственно, я могу делать на этом языке, как, собственно, я осваиваю его). Это переживание, кроме лингвистических знаний, требует и другого — например, формирования разных готовностей (постановка собственной задачи, преодоление непонимания, осознание собственного «я» при освоении явления языка и др.). Для решения задач подобного характера нужны компоненты в структуре языковой личности, которые по своей природе отличаются от языка.

Для нас параметрическая структура языковой личности важна ещё одним свойством — при описании структуры языковой личности видна последовательность и обоснованность этой последовательности в предъявлении учебного материала. Обоснованность предъявлений требований педагога к студенту иногда оказывается сомнительной в силу отсутствия у первого видения педагогического процесса.

Затруднения при составлении программы могут быть вызваны и тем обстоятельством, что нередко не учитываются начальные и конечные позиции языковой личности. Модель, имеющая полный набор компонентов, — это модель идеальной языковой личности. Она абсолютна в своём объёме и совершенно не реализуема на практике. Переводчик по набору готовностей (готовностей к деятельности в языке) будет резко отличаться от специалиста в области культуры. Однако структурирование конкретной языковой личности — второй этап в построении программы, поскольку на первом этапе требуется выделить те готовности в языке, которые необходимы любому специалисту в области языка, независимо от предмета обучения.

Основаниями параметрической модели идеальной языковой личности, предложенной Г.И. Богиным, явились язык, виды речевой деятельности, которыми владеет индивид, и уровни владения языком. Описание языко-

вой личности в виде параметрической модели опирается на три аксиомы:

1. Язык включает фонетическую, лексическую и грамматическую стороны с соответствующей семантикой (ось А).
2. Пользуясь языком, человек либо говорит, либо слушает, либо читает, либо пишет, либо совмещает эти действия (ось В).
3. Развитие языковой личности может быть большим или меньшим, лучшим или худшим, и эти различия можно представить в форме дискретных уровней (ось С) (см. подробнее: Богин, 1991; с.3-19).

Таким образом, полная модель идеальной языковой личности имеет следующий вид (рис.1).

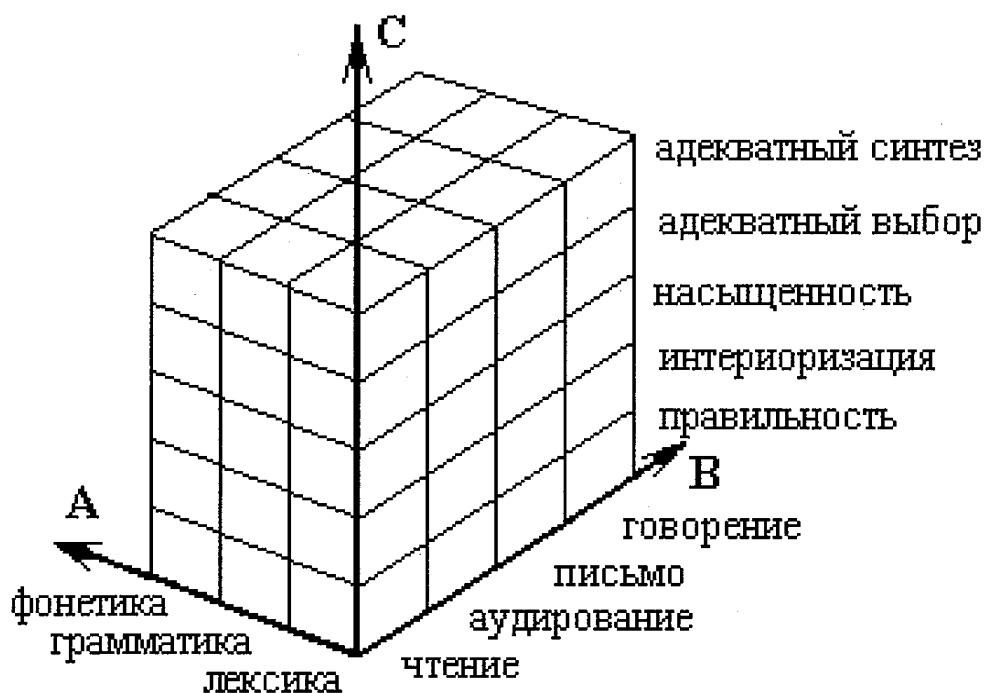


рис.1 Параметрическая модель языковой личности.

Уровень «правильность» означает, что при пользовании определённым языком необходимо учитывать правила, свойственные этому языку (в области грамматики, фонетики, лексической системы). При освоении этого уровня может быть одна опасность — грамматика существует отдельно от

речи, что означает непонимание места грамматики в системе овладения языком. Представляется, может помочь моделирование грамматического материала. Уровень «интериоризации» означает автоматизацию усвоенного первого уровня (насколько быстро из памяти извлекается необходимая грамматическая, лексическая или фонетическая единица). Показателем освоенности может служить отсутствие паузации в речи. «Насыщенность» предполагает не только освоение грамматической единицы, но и понимание её значения, что позволит разнообразить свою речь через синонимию языковых явлений. Уровень «адекватного выбора» и «адекватного синтеза» есть уровни владения высшими языковыми готовностями. В первом случае речь идёт о возможности языковой личности видеть нюансы в употреблении языковых единиц (видеть различие между употреблением структур «детская привычка» и «привычка с детства», «прошёл лесом» и «прошёл лес» и.д.). Самый верхний уровень предполагает работу с текстами, где смыслы даны неявно. Если на первых уровнях работают в основном с текстами, построенными по содержанию и использующими средства прямой номинации, то верхний этаж ориентирован на понимание. Иностранным студентам был предложен следующий текст:

Они долго вдвоем гуляли накануне свадьбы. Как хорош был земляной, влажный, слегка фиалковый запах вялых листьев, покрывавших панель...

Небо в те пасмурные, прелестные дни бывало тускло-белым, и посреди черной мостовой ветки отражались в небольшой луже, похожей на плохо промытую фотографию. Между серых особняков неподвижно и мягко желтели деревья, а перед ее домом увядал тополь, и листья его были цвета прозрачного винограда. За решеткой мелькали стволы берез, - иной в плотном чехле плюща, - и он рассказывал, что в России не бывает плюща на

березах, а она говорила, что рыжеватый оттенок их мелкой листвы напоминает пятна нежной ржавчины на выглаженном белье. Вдоль панели стояли дубы и каштаны; по черной коре шла бархатная пазелень; то и дело срывался лист, летел наискось через улицу, как лоскуток оберточной бумаги. Она старалась поймать его на лету при помощи лопатки, которую нашла близ груды розовых кирпичей там, где чинили улицу. Поодаль, из трубы рабочего фургона струился сизый дымок, наклонялся, таял между веток, - и отдыхавший каменщик смотрел, подбоченясь, на легкую, как блеклый лист, барышню, плясавшую с лопаткой в поднятой руке. Она прыгала и смеялась (В. Набоков. Возвращение Чорба).

Студенты построили смысл 'спокойное счастье'. Преподаватель предложил им создать такой же смысл, когда они были счастливы похожим счастьем. Ответ был примерно следующим: *Я бываю спокойно счастлива, когда читаю интересную книгу, а дома в это время никого нет.* Ответ оценили студенты («как-то не так она говорит»). Уровень «адекватного синтеза» предполагает создание смысла средствами не прямой номинации. Примерами таких микротекстов могут служить следующие работы студентов — иностранцев. Например, смысл 'глушь' был определён следующим образом: *Он последний пассажир в метро.*

Нами приведена достаточно схематичная характеристика уровней языковой личности. При построении программы и методики, которая будет использоваться при достижении конкретных целей, целесообразно описание всех компонентов параметрической модели (например, «лексика при чтении на уровне правильности»). Вернёмся к самому понятию «языковая личность» и дадим определение. Языковая личность трактуется как готовность индивида производить речевые поступки, создавать и принимать произведе-

ния речи на родном и иностранном языках. Поскольку рассматривается готовность индивида производить речевые поступки и на иностранном языке, закономерно выделение понятия **«вторичная языковая личность»**. Характеристика вторичной языковой личности не будет зависеть от количества иностранных языков, которыми владеет индивид, а равно и уровня владения им. Вторичная языковая личность детерминирована первичной языковой личностью (или просто языковой личностью). Если согласиться с утверждением Л.В. Щербы, что «ребенок вначале накапливает переживания, а потом начинает говорить» (Щерба; 1974; 76), то речь на иностранном языке есть слепок с речи на родном языке, она будет строиться по аналогии с уже известным. Мы не говорим в данном случае о трансформировании речевых стереотипов, речевых клише родного и иностранного языков, хотя, несомненно, подобные факты имеют место, однако в данный момент эмпирические явления опускаются. Выдвигается идея: уровень развития языковой личности, освоенность типов понимания на родном языке детерминирует готовности языковой личности на иностранном языке. В этом случае можно говорить, что вторичная языковая личность есть структурный слепок с первичной языковой личности.

Структурный слепок с первичной языковой личности важен не сам по себе, не как осознание материального сходства со структурой языковой личности при овладении ею родного языка. Важно пробудить рефлексию индивида над его опытом обретения готовностей в родном языке. Овладение языком есть деятельность, включенная в рамки мыследеятельности (термин Г.П. Щедровицкого), жизнедеятельности. Методика обучения иностранному языку успешно работает, если обучаемый получает помощь в действовании, направленном на связывание опыта обретения готовностей в родном языке с ситуациями и материалом обретения во втором. Оптимально, если это связывание приобретает характер перевыражения

одного в другом. Это принципиально важно, на наш взгляд, поскольку методика есть изыскание способов включения материала в деятельность обучаемого с учетом того обстоятельства, что научить, то есть передать знания, невозможно в принципе: идеальное не передается («Преподаватели контролируют «знание», требуя постоянного воспроизведения и ссылок на него, в уверенности, что это гарантирует творческое применение материала. Путь явно неверный» — Szekely, 1950; 388).

Модель вторичной языковой личности ценна не только как средство пробуждения рефлексии над опытом обретения коммуникативной готовности, она является средством определения состава того, чему следует учить. Иначе говоря, она моделирует иностранный язык как учебный предмет, и это избавляет учащихся от несвоевременных и невыполнимых требований. Признавая, что каждый грамотный индивид в различной степени владеет основными видами речевой деятельности (письмом, чтением, аудированием, говорением), мы тем самым можем предопределить свои действия в лингводидактике: конкретная методика по формированию определенного вида речевой деятельности (например, чтения) есть методика, охватывающая пространство между изначальным (присущим конкретному индивиду в конкретный момент) и конечным (достаточным для профессиональной деятельности) уровнями владения именно этим видом речевой деятельности.

На основе базовой модели возможно построение неконечного числа частных моделей, набор готовностей которых зависит от целей обучения. Таким образом, прежде чем начать обучение на русском языке, необходимо построить модель той языковой личности, которая подлежит педагогическому воздействию. А поскольку число эмпирических моделей неконечно, то существует (или должно существовать) большое количество методик, формирующих конкретную языковую личность. Например, методика, при которой языковая личность владеет лексикой при всех видах речевой

деятельности на уровне «адекватного синтеза», грамматикой на уровне «адекватного выбора», а фонетикой на уровне «насыщенности», будет отличаться от той методической системы, где достаточны «правильность», «интериоризация» и «насыщенность» во всех видах речевой деятельности.

В статье «Чему мы можем научить наших слушателей» Н. Уварова подробно останавливается на анализе ситуации, которая наблюдается в специализированном вузе при обучении иностранному языку. С одной стороны, достаточно высок уровень требований, предъявляемых программой (для слушателей высшей школы системы МВД): на выходе слушатели должны, как минимум, во-первых, читать и понимать (относительно свободно) текст по специальности; во-вторых, без помощи словаря ориентироваться в газетных материалах весьма широкой общественно-политической тематики и, в-третьих, уметь адекватно, с точки зрения языка, ориентироваться в определенном наборе бытовых ситуаций. Все это требует достаточно высокого уровня языковой компетенции, достижение которого вряд ли возможно за 190ч., отведенных программой на весь курс иностранного языка в специализированных вузах. Таким образом, преподаватели должны довести обучаемых по определенным компонентам как минимум до третьего уровня, в то время как практически для подавляющего большинства слушателей реально достижимым является лишь уровень «правильности», обеспечивающий рецепцию и продукцию речи. Речевые поступки здесь активны, но не креативны. Структурно речевая способность слушателей представлена на рис.2. На первом уровне все умения определяются через «не» — не быстро, не полно и т.д. Выпускники этого вуза, как правило, не умеют быстро говорить; медленно, хотя и достаточно правильно, конструируют предложения; не понимают речь с голоса; не могут излагать свои мысли в письменной форме, в том числе не в состоянии написать даже примитивный диктант; не имеют хорошей скорости чтения; плохо

ориентируются в восприятии множества грамматических и лексических форм и др.



рис.2 Исходный уровень речевой способности.

Для небольшой части слушателей, которые достигнут уровня «насыщенности» при чтении (третьего уровня), схема оптимума владения языком будет выглядеть следующим образом (рис.3). Для отдельных слушателей вполне достижимым будет уровень «насыщенности» не только при чтении, но и при говорении. Тогда имеет место следующая модель (рис.4).

Такая детальная интерпретация языковой личности и ее модели нами приведена с целью ознакомить читателя с возможностью работы с предложенным идеальным конструктом (см. подробно: Уварова; 1991; с.20-25).

В рамках обсуждаемого контекста вполне закономерно построение модели языковой личности, уровни которой достаточны, чтобы выводить индивида к такому пониманию, когда работают с неявно данными смыслами. Это значимо, поскольку задействуются высшие готовности индивида, обозначенные на полной модели языковой личности как «адекватный выбор» и «адекватный синтез». Начальный набор готовностей индивида, способного к чтению художественных текстов на обозначенном нами уровне, исчисляется следующими компонентами: лексика на уровне «насыщенно-



рис.3 Схема владения языком на продвинутом этапе.



рис.4 Схема оптимального владения языком.

сти», грамматика и фонетика на уровне «интериоризации». Если рассмотреть ось В (рис.5), то чтение и говорение достигли уровня «насыщенности», аудирование — уровня «интериоризации», а в письме вполне достаточен уровень «правильности». Различная востребованность в языке и в овладении другими видами речевой деятельности связана с характером работы, которую будет выполнять индивид при чтении текстов, построенных по смыслу. При понимании художественных текстов будет особенно востребована лексика. Однако и грамматика, и фонетика должны достичь

уровня «интериоризации», когда существен опыт встреч с грамматическими либо фонетическими явлениями языка, а равно с быстрой востребованностью конкретного опыта в определенной ситуации.

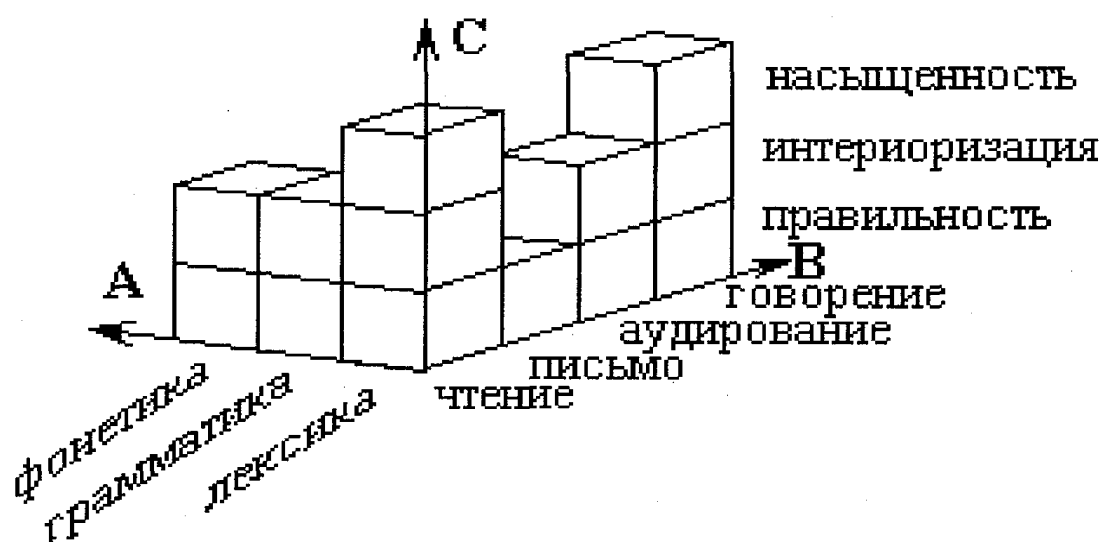


рис.5 Неполная модель языковой личности.

Объёмная параметрическая модель может быть охарактеризована с нескольких позиций. Во-первых, она дает возможность увидеть набор готовностей конкретного индивида при овладении им конкретными видами речевой деятельности. Во-вторых, определен состав учебного предмета, а равно и последовательность в учебных действиях педагога и обучаемого. Последовательность в учебных действиях предполагает последовательный контроль за усвояемостью учебного материала и исключает преждевременные требования преподавателей. В-третьих, построение неполной модели языковой личности (а их может быть неконечное число) позволяет определить и саму методику: конкретная методика по формированию определенного вида речевой деятельности (например, чтения) есть методика, затрагивающая пространство между *изначальным* (присущим конкретному индивиду в конкретный момент действованию) и *конечным* (достаточным

для профессиональной деятельности).

Каждый грамотный индивид в различной степени владеет основными видами речевой деятельности (письмом, чтением, аудированием, говорением). И это нужно принять за норму. Для профессиональной деятельности востребованность во владении видами речевой деятельности различна.

Номинальный набор готовностей в языке личности, ориентированной на овладение, например, актерским мастерством, будет существенно отличаться от того набора, который необходим переводчику научной или художественной литературы. Сам по себе этот факт ни у кого не вызывает сомнения. Однако эмпирические заключения не находят теоретического обоснования и являются как бы «разумеющимися». В практике лингводидактики дело обстоит таким образом, что все зависит от волеизъявления преподавателя, вернее, его понимания своих задач («Как я могу идти дальше, изучать другой материал, если этот студент до сих пор виды глаголов путает, а этот не различает «з» и «ж»»). На наш взгляд, некоторым решением подобных проблем стало бы построение моделей языковых личностей тех индивидов, которые обучаются в языковой группе. Построенные модели послужат основанием для определения содержания методики, приложимой к обозначенной ситуации. Обозначение начального уровня владения языком, а также конечного, достаточного для профессиональной деятельности, дает возможность построения учебного предмета, а равно и обоснование такого построения. Иными словами, преподаватель может обосновать свои действия в обучении языку: почему присутствуют в работе те или иные упражнения и именно в таком составе.

Литература:

Белянин В. Русская языковая личность в постсоветский период //

Теория и практика русистики в мировом контексте.- М.,1997

Богин Г.И. Современная лингводидактика.- Калинин, 1980

Богин Г.И. Учебная методика. Методика производства методик // Традиционные и нетрадиционные методы преподавания иностранных языков в специализированном вузе.- Н. Новгород, 1991

Виноградов В. О языке художественной литературе.- М.,1980

Воробьев В. Лингвокогнитивное сознание русской языковой личности // Теория и практика русистики в мировом контексте.- М.,1997

Уварова Н. Чему мы можем научить наших слушателей // Традиционные и нетрадиционные методы преподавания иностранных языков в специализированном вузе.- Н. Новгород, 1991

Халеева И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи.- М., 1989

Szekely L. Productive processes in learning and thinking, 7, No.2-4.- Acta psychologica, 1950